

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Klassiõpetaja õppekava

Triinu Kärbla

ÕPILASTE TEKSTI MÕISTMINE NING KLASSIÕPETAJATE ÕPETAMISMEETODID 4. JA 5. KLASSIS

magistritöö

Juhendaja: Krista Uibu

Läbiv pealkiri: Teksti mõistmine ja õpetamismeetodid

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Krista Uibu, Ph.D.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Evi Saluveer, MA.

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2014

Õpilaste teksti mõistmine ning klassiõpetajate õpetamismeetodid 4. ja 5. klassis

Resümee

Teksti mõistmine on keeruline protsess, mis sõltub lugeja erinevatest kognitiivsetest oskustest (nt lugemissoravus, info seostamise ja sellest järelduste tegemise oskus), aga ka õpetaja valitud õpetamismeetoditest. Enim tähelepanu teksti mõistmise uurimustes on pälvinud õpilase madalamad protsessid, nt sõnade dekodeerimine ja sõnavara omandamine. Käesolev uurimistöö keskendus õpilase kõrgema taseme teksti mõistmise oskustele: teksti analüüsimise ja hindamise oskusele, mis eeldavad võimet teha järeldusi, seostada erinevaid lauseid ning teksti osi omavahel, teha kokkuvõtteid ja hinnata loetut. Pikiuurimusega selgitati välja õpilaste teksti mõistmise oskus ning selle muutus 4. ja 5. klassis. Samuti selgitati välja õpetajate õpetamismeetodite eelistused ning hinnati, kas ja kuidas mõjutavad õpetajate õpetamismeetodid õpilaste kõrgema taseme teksti mõistmise oskust. Selgus, et teksti analüüsimise ja hindamise ülesande lahendasid edukalt vähem kui pooled uurimuses osalenud õpilastest, seejuures olid 5. klassis õpilaste oskused paremad kui 4. klassis. Samuti selgus, et õpilastel oli mõlemal aastal raskem lahendada hindamise ülesannet, võrreldes analüüsiülesandega. Õpetajate kirjeldustest selgus, et enamus pidas õpetamisel oluliseks kombineerida traditsioonilisi ning progressiivseid õpetamismeetodeid. Ükski õpetaja ei kasutanud ainult traditsioonilisi meetodeid. Võrreldes erineva õpetamismeetodite eelistustega õpetajate õpilasi, selgus, et õpilased ei erinenud statistiliselt oluliselt oma teksti analüüsi- ja hindamisoskuse poolest. Olenemata õpetaja õpetamismeetodite eelistusest, on õpilaste teksti mõistmise õpetamisel oluline silmas pidada kõrgema taseme oskuste arendamist, sest just need oskused on õpilastel tavaliselt vähem arenenud, kuid vajalikud koolis edukalt hakkama saamiseks.

Märksõnad: teksti mõistmine, analüüsi- ja hindamisoskus, progressiivsed ja traditsioonilised õpetamismeetodid, pikilõikeline uurimus

Students' text comprehension and the teaching methods used by class teachers in forms 4 and

5

Abstract

Text comprehension is a complicated process that depends on reader's various cognitive skills (e.g. reading fluency, inferring and integrating, etc.), as well as on the teaching methods chosen by a teacher. The development of students' lower level processes, e. g. word decoding and the extent of vocabulary, have received most attention by researchers. The present study focused on higher level text comprehension skills: students' ability to analyse and evaluate the text. These skills require the ability of making inferences, relating different sentences and parts of the text, making conclusions, and evaluating the text. With the current longitudinal study, students' text comprehension and its change in forms 4 and 5 was found out. Further, the teachers' preferences in teaching methods were found out and it was also examined if and how the teachers' choice of teaching methods affects their students' higher level text comprehension skills. The findings indicated that less than half of the examined students succeeded in analysing and evaluating the text, whereby the students' higher level text comprehension skills in form 5 were better than in form 4. The findings also showed that the students had more difficulties in answering the questions testing evaluation skills compared to the question that tested the ability to analyse. The teachers' descriptions indicated that most of the teachers considered combining traditional and progressive methods in teaching important. None of the questioned teachers preferred only traditional teaching methods. While comparing the students whose teachers had different methodological preferences, it was concluded that their students did not show statistically significant difference in text analysis and evaluation skills. Irrespective of the teacher's choice of teaching methods, in teaching the text comprehension to the students, it is important to develop their higher level skills because these skills are generally less evolved, but necessary to manage well in school.

Keywords: text comprehension, analysis and evaluation skill, progressive and traditional teaching methods, longitudinal study

Sisukord

Sissejuhatus.....	5
<i>Teksti mõistmise komponendid.....</i>	<i>6</i>
<i>Teksti mõistmise tasemed.....</i>	<i>7</i>
<i>Probleeme tekstist arusaamisel.....</i>	<i>8</i>
<i>Teksti mõistmise areng põhikoolis.....</i>	<i>9</i>
<i>Õpetamismeetodeid õpilaste tekstimõistmise arendamiseks.....</i>	<i>11</i>
<i>Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid.....</i>	<i>12</i>
Metoodika.....	14
Valim.....	14
<i>Mõõtevahendid ja protseduur.....</i>	<i>14</i>
<i>Andmeanalüüsi meetodid.....</i>	<i>15</i>
Tulemused.....	16
Arutelu.....	18
<i>Õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise oskus.....</i>	<i>19</i>
<i>Õpetajate õpetamismeetodite eelistused.....</i>	<i>20</i>
<i>Õpilaste tekstimõistmine erinevates õpetaja gruppides.....</i>	<i>21</i>
<i>Piirangud ja järeldused.....</i>	<i>22</i>
Tänu sõnad.....	22
Autorsuse kinnitus.....	23
Kasutatud kirjandus.....	24

Sissejuhatus

Lapsed puutuvad kokku teksti lugemisega kui mitte varem, siis hiljemalt esimeses klassis. Esialgu tegeletakse teksti tehnilise lugemisega, kus laps ühendab tähtede alusel häälikuid sõnadeks (dekodeerimine), hiljem saab üha tähtsamaks loetu mõtestamine ehk teksti mõistmine (Angosto, Sánchez, Álvarez, Cuevas, & León, 2013). Teksti mõistmist võib defineerida kui lugeja suutlikkust leida loetust mõte ja õppida tekstist (Snow, 2002).

Lugemise õppimine ning teksti mõistmine on oluliseks eelduseks koolis, aga ka elus üleüldiselt edukalt hakkama saamiseks (Pečjak, Podlesek, & Pirc, 2011). Seetõttu on Põhikooli riiklikus õppekavas (2011) sätestatud, et esimeses kooliastmes õpib laps lisaks tehnilisele lugemisele tekstiga tööd tegema. Teises kooliastmes, kui õpilased on elementaarse lugemisoskuse omandanud, tegeldakse põhjalikumalt funktsionaalse ja kriitilise lugemise õppimise ning õpetamisega (Pandis, 2006).

Eesti õpilaste lugemisoskust on hinnatud nii rahvusvahelisel (*Programme for International Student Assessment – PISA*) kui ka siseriiklikul tasandil (tasemetööd). PISA 2012 tulemuste järgi on 15aastaste Eesti õpilaste seas lugemise baastase omandatud 90% õpilastest. Kõrgeimal tasemel teksti mõistmise, mis eeldab oskust eraldada olulist infot ebaolulisest, kriitiliselt teavet hinnata ning mõista senitundmatut teksti, on aga omandanud vaid 8% õpilastest (Tire et al., 2013). Eestis läbi viidud 3. klasside eesti keele tasemetööd näitavad samuti, et õpilastele tekitab raskusi tekstide analüüsimine, hindamine ja tabelite lugemine (Pandis, 2006). Samas, 2013. aasta 3. klasside eesti keele tasemetööde põhjal saab öelda, et õpilaste teksti mõistmise oskus on pisut paranenud (Hennoste, 2013).

Teksti mõistmise oskust on viimaste aastakümnete jooksul palju uuritud. Suur osa uurimustest on keskendunud peamiselt õpilaste sõnade dekodeerimise, lugemissoravuse, sõnavara jt madalama taseme teksti mõistmise komponentidele (Geva & Farnia, 2011; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Oluliselt vähem on uuritud kõrgema taseme teksti mõistmist (Basabara, Yovanoff, Alonzo, & Tindal, 2013; Seigneuric & Ehrlich, 2005) ning veel vähem on seda tehtud pikilõikeliselt. Õpilaste teksti hindamise oskust on uuritud küll vanemate õpilaste seas, kuid teises kooliastmes pole käesoleva magistritöö autori andmetel uuritud. Vähe on uuritud ka õpilaste teksti mõistmise oskust ja õpetajate õpetamismeetodite mõju sellele (Uibu & Kikas, 2014; Uibu & Männamaa, 2014), kuigi just õpetamismeetoditel on oluline roll õpilaste teksti mõistmise arendamisel (Choo, Eng, & Ahmad, 2011; Nie & Lau, 2010). Seetõttu on oluline välja selgitada, milliseid õpetamismeetodeid peavad õpetajad parimaks õpilaste teksti mõistmise arendamisel.

Selles magistritöös antakse ülevaade õpetajate õpetamismeetodite eelistustest ja nende seosest õpilaste kõrgema taseme teksti mõistmise oskustega. Selleks analüüsitakse õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise oskust ning selle muutust kahe aasta jooksul – 4. ja 5. klassis ning võrreldakse erinevate õpetamismeetodite eelistusega õpetajate õpilaste tulemusi teksti analüüsimises ja hindamises.

Teksti mõistmise komponendid

Lugemisprotsess hõlmab lisaks sõnade dekodeerimisele ka tekstis leiduva olulise info mõistmist, detailide äratundmist ja järelduste tegemist (Snow, 2002). See tähendab, et lugemisprotsess koosneb tehnilisest tasandist, kus tähtedest saavad häälikud ja häälikutest sõnad, ning mõttelisest tasandist, kus tuleb loetust aru saada (Cain, 2009). Lugemise peamine eesmärk on teksti mõista (Cutting, Materek, Cole, Levine, & Mahone, 2009; Kibui, 2012).

Tervikteksti mõistmisel on oluliseks ülesandeks identifitseerida selle peamõte (Van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landis, & Verduin, 2003). Igal lõigul on tavaliselt küll oma juhtmõte, kuid kogu tekstil on üks ja üldine peamõte, mida toetavad erinevate lõikude peamõtted (Elosúa, Garcia-Madruga, Vila, Gómez-Veiga, & Gil, 2013; Wang, 2009). Peamõtte konstrueerimine on üks keerulisemaid ülesandeid lugeja jaoks (Wang, 2009), kuna eeldab lisaks keeleliste teadmiste ka kõrgema taseme kognitiivsete oskuste (teksti analüüsimise, hindamise, üldistamise, seostamise ja järeldamise) kasutamist (Elosúa et al., 2013; Kibui, 2012).

Teksti tähenduseni ning peamõtte leidmiseni ei jõuta passiivselt leheküljel olevaid sõnu dekodeerides. Arusaamine loetust luuakse aktiivselt – lugeja konstrueerib kirjutatust enda jaoks uue tähenduse (Kibui, 2012; Snow, 2002). Kõigepealt tuleb lugejal aru saada üksikutest sõnadest, mida ta loeb, ning seejärel peab ta sõnad siduma fraasideks ja lauseteks (Clarke, Truelove, & Hulme, 2013; Elosúa et al., 2013). Et mõista kogu teksti, on vajalik moodustada lausetest ning erinevatest tekstis esinenud mõtetest ühtne tervik. Selleks on tarvis loetud laused, lõigud ja mõtted omavahel siduda (Eason, Goldberg, Young, Geist, & Cutting, 2012; Kaplan, 2013).

Loetu mõistmine on aga tekstiga seotud vaid osaliselt. Teiseks oluliseks teguriks teksti mõistmise juures on lugeja ise. Teksti mõistmiseks on vaja siduda loetud informatsioon lugeja eelnevate teadmiste, arusaamade, kogemuste ja mälestustega (Ozuru, Dempsey, & McNamara, 2008; Schoenbach, Greenleaf, & Cziko, 2012). Vastavalt oma kogemustele ja teadmistele ning nende lõimimisele tekstiga luuakse loetust situatsioonimudel (Brandão & Oakhill, 2005; Butcher & Kintsch, 2012). See tähendab, et lugeja loob loetust (nii tegelastest,

olustikust kui ka tegevustikust) enda jaoks ettekujutuse (Kintsch, 2004). Ükskõik, kui detailselt autor mingit sündmust või tegelast ka ei kirjelda, kõik lugejad näevad oma kujutluses seda pilti isesugusena.

Igal lugejal on erinevad kogemused, arusaamad, taustateadmised ja lugemise eesmärgid, mille ta toob kaasa tekstimõistmise protsessi (Fountas & Pinnell, 2012; Kibui, 2012; Kintsch, 2004). Kuna iga lugeja loob tekstist oma isikliku situatsioonimudeli, saavad erinevad lugejad loetust mõnevõrra erinevalt aru. Näiteks vaadates raamatu põhjal tehtud filmi, ei kattu see peaaegu kunagi täpselt sellega, kuidas lugeja raamatut mõistis (Clarke et al., 2013). Ka sama lugeja võib mõista loetut erinevatel aegadel lugedes erinevalt, sest situatsioonimudeli loomist mõjutavad lugeja kogemused, eelteadmised ning arusaamad muutuvad ajaga (Kibui, 2012).

Teksti mõistmise tasemed. Loetut on võimalik mõista erinevatel tasemetel. *National Assessment of Educational Progress* (2008) (NAEP) raamdokumendi järgi eristatakse kolme teksti mõistmise taset:

- 1) sündmuste mõistmine (kes? mida tegi? kus? millal?) – elementaarne lugemisoskus;
- 2) allteksti ehk teksti sõnastamata mõtte mõistmine (miks?) – funktsionaalne lugemisoskus;
- 3) tegelaste motiivide ja autori kavatsuse mõistmine (mida tekst lugejale õpetab?) – kriitilise lugemise oskus.

Sündmuse mõistmise taseme juures suudab lugeja aru saada informatsioonist, mis on tekstis selgesõnaliselt kirjas (Basabara et al., 2013; Kibui, 2012). Ta oskab vastata küsimustele, millele on tekstis täpne, selgesõnaline vaste olemas, leiab ja jätab tekstist meelde fakte (Butcher & Kintsch, 2012; Eason et al., 2012; Kaplan, 2013; NAEP, 2008). Teksti loetakse pinnapealselt, seostamata loetut oma eelteadmiste ja kogemustega (Butcher & Kintsch, 2012). Sellel tasemel loob lugeja tekstis üldise kujutluse (Basabara et al., 2013).

Teise taseme puhul, mida nimetatakse ka järeldavaks tasemeks, analüüsitakse teksti, arutletakse teksti osade ja seal ilmnevate seoste üle, tehakse järeldusi ning antakse teksti kohta hinnanguid (Basabara et al., 2013; Mayer, 2002; NAEP, 2008). Lugeja käsitleb teksti süvitsi, püüab lugeda ridade vahelt, leida peamõtet (Kibui, 2012). Sellel tasemel suudab lugeja eraldada olulise ebaolulisest, ennustada, millest järgmised lõigud võiksid rääkida, ja loetut tõlgendada (Basabara et al., 2013). Funktsionaalse lugemisoskuse tasemel tegeletakse erinevate sündmuste, tegevuste ja väidete sidumisega ühtseks tervikuks, aga ka tekstis

esinevate tühimike täitmisega ja uue informatsiooni seostamisega varasemate teadmistega (Butcher & Kintsch, 2012; Eason et al., 2012; Farrall, 2012; NAEP, 2008).

Kolmanda, kõige kõrgema ning keerulisema taseme puhul mõtiskleb lugeja ideede ja tunnete üle, mida teksti lugemine temas tekitab (Kibui, 2012). Hindav ning kriitiline teksti mõistmise tase eeldab oskust teksti vaadelda laiemalt, lugedes teksti ridade vahelt. See tase nõuab lugejalt oma varasemate teadmiste ja kogemuste kõrvutamist uue informatsiooniga (Basabara et al., 2013). Samuti oskab kõrgema taseme omandanud lugeja hinnata teksti sisu, tõlgendada, mida teksti autor võis kirjutatuga silmas pidada, teha järeldusi ning väljendada oma arvamust loetu kohta (Fountas & Pinnell, 2012; Kaplan, 2013; Kibui, 2012; NAEP, 2008).

Probleeme tekstist arusaamisel

Teksti mõistmisele aitab kaasa teksti täpne ning sorav lugemine, mis omakorda eeldab sõnade automaatset dekodeerimist ja äratundmist (Geva & Farnia, 2011; O'Connor, Swanson, & Geraghty, 2010; Sesma, Mahone, Levine, Eason, & Cutting, 2009). Teisest küljest aga aitab soravale lugemisele kaasa teksti mõistmine. Seda tõestavad 8-11 aastaste lastega läbi viidud uuringud, millest on selgunud, et seotud teksti loetakse oluliselt kiiremini kui üksikuid kontekstiväliseid sõnu (Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012; Klauda & Guthrie, 2008). Seega on sorav lugemine ja tekstist arusaamine mõlematpidi seotud (Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Teksti mõistmist ja lugemise kiirust raskendab sõnade mittetundmine (Kibui, 2012), mis omakorda on põhjuseks lause ja kogu teksti sisu mittemõistmisele. Eriti raske on lastel aru saada tekstidest, mis sisaldavad palju abstraktseid ning pikki sõnu (Eason, et al., 2012; Yildirim, Yildiz, & Ates, 2011). Üksikute võõraste sõnade esinemine teemas, mida laps valdab, pole loetu mõistmisel ning lugemissoravusel probleemiks. Küll aga tekib arusaamises vajakajäämisi, kui tekstis, mille sisu on lugeja jaoks võõras, esineb palju võõraid sõnu (Hudson et al., 2012; O'Connor et al., 2010; Yildirim et al., 2011).

Tekstist arusaamist raskendab mitte ainult sõnade ja lausete pikkus ning tundmatute sõnade esinemine tekstis (Fountas & Pinnell, 2012), vaid samuti erinevate ideede või mõtete rohkus lauses ja nende omavaheline kehv sidusus ning lapse suutmatust seostada tekstis erinevaid lauseid, lõike ja mõtteid (Kaplan, 2013; Kintsch, 2004; Shanahan, Fisher, & Frey, 2012). Eriti raske on kehva teksti mõistmisega lastel siduda ühtseks tervikuks tekstis leiduvaid olulisi mõtteid, kui need asuvad teineteisest kaugel (nt jutu alguses esinenud informatsioon on oluline jutu lõpus toimuva sündmuse seletamiseks). Samuti võib teksti

mõistmise juures olla probleemiks vajalike mõttelünkade täitmine oma kogemuste baasil (Butcher & Kintsch, 2012; Cain, 2009; Kibui, 2012; Ozuru et al., 2008). Näiteks, *Mari korjas metsas seeni. Hiljem tegi ema neist maitsva kastme*. Siin ei saa laps aru, kuidas seened ema kätte jõudsid ja kuidas neist kaste sai.

Loetu mõistmisel on olulise tähtsusega ka töömälu maht, mis on vajalik erinevate lugemisprotsesside juures. Töömälu ülesandeks on ära tunda tuttavad sõnad, dekodeerida võõrad sõnad, meeles pidada eelnevalt loetu (Butcher & Kintsch, 2012; Elosúa et al., 2013; Sesma et al., 2009) ning siduda ühtseks tervikuks erinevad laused, lõigud, sündmused ja lugeja varasemad kogemused (Kibui, 2012). Vähese töömäluga lugejad kipuvad liialt palju aega kulutama madalama taseme protsesside peale (nt sõnade dekodeerimine), mistõttu ei jää piisavalt ressursse teksti sügavaks mõistmiseks vajalike protsesside jaoks (nt järeldamise, seostamise) (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Kibui, 2012).

Teksti mõistmist mõjutab ka tekstiliik. Põhjus on selles, et erinevatest tekstiliikidest arusaamisel rakendatakse erinevaid oskusi (Best, Floyd, & McNamara, 2008). Näiteks ilukirjandusliku teksti mõistmisel on olulisem sõnade täpne ja automaatne dekodeerimine ning nende tähenduse tundmine, vähemtähtsad on taustateadmised. Põhjuseks on see, et ilukirjandusliku teksti puhul on tavaliselt tegemist sündmuste kirjeldamisega, mida laps kogeb igapäevaselt (Best et al., 2008; Eason et al., 2012). Õppeteksti puhul tuleb aga lugejal kokku puutuda eri liiki tekstistruktuuridega (Elosúa et al., 2013), uute teadmiste ja tundmatute sõnadega, mistõttu sõnade tundmise kõrval on väga olulised ka taustateadmised ja õigete lugemisstrateegiate kasutamine (Butcher & Kintsch, 2012; Eason et al., 2012; Wang, 2009; Wolfe & Goldman, 2005; Yildirim et al., 2011).

Teksti mõistmise areng põhikoolis

Teksti mõistmise arengut saab vaadelda selle järgi, millisel tasemel oskab õpilane teksti töödelda. Esimeses kooliastmes on teksti mõistmise (st madalamal tasemel mõistmise) peamiseks ennustajateks õpilase sõnade ning lausete lugemissoravus (Geva & Farnia, 2011). Algajatele lugejatele mõeldud tekstid on lühikesed ning lihtsalt mõistetavad, võimaldades keskenduda lugemisel peamiselt dekodeerimisele (Seigneuric & Ehrlich, 2005). Hiljem – erinevate autorite järgi 3.–6. klassis –, kui sõnade dekodeerimine on automatiseerunud, muutuvad teksti mõistmisel tähtsamaks lugeja eelteadmised, kogemused (k.a lugemiskogemused), seostamis- ja järeldamisioskus (Kibui, 2012; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Need teksti mõistmise komponendid eeldavad töömälu suuremat võimekust (Lynch et al., 2008; Seigneuric & Ehrlich, 2005).

Nooremad õpilased (1.–3. klassis, aga ka 4. klassis) kalduvad mõistma loetust konkreetseid tegevusi ning selgesõnalist teksti (nn sündmuste mõistmise tase). Raskem on aga siduda teksti tervikuks ning leida selle peamõtet (Kaplan, 2013; Van den Broek et al., 2003), eriti kui erinevad ideed lausetes ja lõikudes asuvad teineteisest kaugel (Woolley, 2010). Üheks põhjuseks on asjaolu, et nooremate õpilaste töömälu maht ja üldteadmised on väikesed, mistõttu nad ei suuda samal ajal meeles pidada vajalikke teksti osi, seostada neid omavahel ega kombineerida loetut oma üldteadmistega (Basabara et al., 2013; Kaplan, 2013).

Erinevate pikiuurimustega on leitud, et õpilaste teksti mõistmise oskus ja selle muutus on ajas üsna järjepidev – õpilaste teksti mõistmise oskused paranevad ajaga (Angosto et al., 2013; Eme, Puustinen, & Coutelet, 2006; Law, 2008; Lynch et al., 2008; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Kõrgema lugemisoskuse tase areneb lugeja kogemuste ja taustateadmistega, samuti erinevate lugemisstrateegiate kasutamise oskuse ja töömälu mahu suurenemisega (Geva & Farnia, 2011; Kaplan, 2013; Lynch et al., 2008). Teksti käsitlemisel süvitsi arendatakse erinevaid tekstimõistmise oskusi, nagu kokkuvõtete tegemine, järeldamine, seostamine ja analüüsimine (Fountas & Pinnell, 2012). Mida rohkem on laps tegelenud teksti lugemise ning töötlemisega, seda suuremad lugemiskogemused, aga ka üldteadmised (nii tekstis esinevate tühimike täitmiseks kui ka õigete lugemisstrateegiate valikuks) tal on. Samuti suureneb lapse arenedes tema lugemissoravus ning sõnavara. Madalama taseme lugemisprotsessid (nt sõnade dekodeerimine, lugemissoravus) automatiseeruvad, mis jätab töömälule rohkem aega tegeleda sügavamate tekstimõistmise protsessidega (Fountas & Pinnell, 2012; Geva & Farnia, 2011; Kaplan, 2013; Lynch et al., 2008).

Üleüldiselt kalduvad õpilased vastama paremini madalama taseme küsimustele (faktiküsimused ning küsimused, millele on tekstis otsene vastus olemas), võrreldes kõrgema taseme küsimustega (nt küsimused, kus õpilane peab vastamiseks siduma loetu oma eelteadmistega) (Basabara et al., 2013; Veeravagu, Muthusamy, Marimuthu, & Michael, 2010). Veeravagu oma kolleegidega (2010) leidis, et analüüsitasemel (teine tase) küsimustele vastasid õigesti peaaegu pooled kõrgkooli õpilastest, samal ajal kui hindamisküsimustele (kolmas tase) oskas vastata umbes viiendik uurimuses osalenud õpilastest. Samas korreleerusid erinevate tasemete oskused omavahel positiivselt – madalama taseme oskuseid paremini omandanud lugeja suutis suurema tõenäosusega teksti ka analüüsida, hinnata ning selle peamõtet leida (Wang, 2009). Samasugust tendentsi õpilaste teksti mõistmise oskuses võib eeldada ka teises kooliastmes.

Õpetamismeetodeid õpilaste tekstimõistmise arendamisel

Õpilaste tulemuslikuks teksti mõistmiseks on välja töötatud erinevaid õpetamismeetodeid. Meetodid võib jaotada traditsioonilisteks ning progressiivseteks (Entwistle, 1998; Prince & Felder, 2006). Traditsioonilised õpetamismeetodid eeldavad, et aktiivsem pool tunnis on õpetaja, samal ajal kui õpilased on enamasti passiivsed, kuulavad õpetajat ning tegutsevad õpetaja täpsete juhiste järgi. Progressiivsete meetodite peamiseks tunnuseks on see, et õppimine on pigem aktiivne protsess – efektiivne õppimine toimub läbi tegevuse (Vin-Mbah, 2012).

Traditsiooniliste meetodite korral edastab õpetaja lastele teadmised, õpilased peavad informatsiooni vastu võtma (Opdenakker & Van Damme, 2006) ning salvestama selle mällu (Mayer, 2002; Michel, Cater, & Varela, 2009). Traditsiooniliste meetodite puhul rõhutatakse suurt õpetajapoolset kontrolli õppimistegevuse üle – õpetaja teeb enamiku otsustest, esitab küsimusi ja uut materjali (Michel et al., 2009; Vin-Mbah, 2012). Õpetajad näitavad lastele ette, kuidas probleemi või ülesannet õigesti lahendada. Õpetamine põhineb küsimustel, millele on konkreetset vastused, ning ideedel, mida enamik lastest suudab lennult haarata. Oluline on faktide õppimine (Loogmaa, Ruus, Talts, & Poom-Valickis, 2009), ehk Bloomi kognitiivse taksonoomia järgi kõige madalama taseme oskuste arendamine (Krathwohl, 2002). Õpitulemused saavutatakse peamiselt päheõppimise, drillimise ja harjutamise teel (Nie & Lau, 2010).

Traditsiooniliste õpetamismeetodite (nt mehaanilise õppimise ja drilli) kasutamist peetakse paremate tulemuste saavutamisel vajalikuks just fakti- ning baasteadmiste õpetamisel, nt tehnilise lugemaõppimise perioodil, kus pidev harjutamine annab häid tulemusi (Entwistle, 1998; Mayer, 2002). Samuti soovitatakse traditsioonilisi õpetamismeetodeid ning rutiini õppetöös kasutada ärevusele kalduvate ning vähemandekate õpilaste õpetamisel (Entwistle, 1998). Traditsiooniliste meetodite kasutamine on sobilik ka olukorras, kus on vähe aega suure hulga informatsiooni edastamiseks, info tuleb edasi anda suurele auditooriumile või on informatsioon õpilastele raskesti kättesaadav (Carpenter, 2006; Uibu, Kikas, & Tropp, 2011).

Mitmed uurimused on näidanud, et paljud õpetajad eelistavad kasutada lugemise ja teksti mõistmise oskuse arendamisel traditsioonilisi ülesandeid, nt teksti kopeerimist, meeldejätmist ja taasesitamist (Nie & Lau, 2010; Stull & Mayer, 2007). Taoline õpetamine pole õpilaste kõrgema kognitiivse taseme strateegiate (nt analüüsimise, sünteesimise, hindamise) arendamisel aga eriti tulemuslik (Mayer, 2002; Slavic & Zimbardo, 2012). Õpilased ei suuda loetust leida sügavamat tähendust ega teksti peamõtet. Vastupidi, nad peavad loetu lihtsalt

meelde jätma ning õpetajale taasesitama (Lubawski & Sheehan, 2010). Teksti loetakse sellisel juhul enamasti pinnapealselt (Nie & Lau, 2010).

Seevastu progressiivsed meetodid võimaldavad arendada suuremat hulka erinevaid oskusi, eriti kõrgema taseme kognitiivseid oskusi (nt analüüsimine, sünteesimine, seostamine, rakendamine) (Entwistle, 1998). Progressiivsete meetodite korral on põhirõhk mõtlemise arendamisel ning põhjuslike seoste mõistmisel (Beusaert, Segers, & Wiltink, 2013). Õppimine progressiivsete meetodite korral on personaalne (OECD, 2009; Slavich & Zimbardo, 2012). Oluline on, et uus informatsioon, ideed ja kogemused seostatakse õpilase varasemate teadmiste, kogemuste ja uskumustega (Mayer, 2002; Weimer, 2013).

Õpilaste kõrgema taseme oskuste (nt analüüsimise, järelduste tegemise) arendamisele aitavad väga hästi kaasa sellised progressiivsed õpetamismeetodid nagu kooperatiivsed meetodid: nt rühmatöö, paaritöö ja rollimängud (Slavich & Zimbardo, 2012). Õpilaste omavaheline koostöö, aga ka õpetaja-õpilase vaheline koostöö tõhustab erinevate teksti mõistmise strateegiate omandamist. Samuti arendavad kooperatiivsed meetodid oskust jälgida oma teksti mõistmist. See aitab õpilastel saada iseseisvateks lugejateks (Choo et al., 2011), kes on omandanud harjumuse loetust alati mõtte leida (Kibui, 2012). Lisaks aitavad kooperatiivsed meetodid arendada õpilaste sotsiaalset pädevust (nt koostöö-, teistega arvestamise ja oma arvamuse kujundamise oskust), julgustavad õpilasi oma teadmisi ümber korraldama, aitavad modelleerida efektiivseid probleemilahendamise strateegiaid ning arendavad sünteesi- ja suhtlemisoskusi (Slavich & Zimbardo, 2012).

Erinevate uurimuste tulemused näitavad, et kasutades lugemisoskuse õpetamisel ja arendamisel progressiivseid õpetamismeetodeid, on just teksti mõistmise oskuses tulemused oluliselt paremad (Nie & Lau, 2010; Uibu & Männamaa, 2014). Progressiivsed õpetamismeetodid aitavad õpilastel mõista loetut sügavuti, toetavad nende intellektuaalset arengut, arendavad kriitilist mõtlemist ning iseseisva õppimise oskusi (Entwistle, 1998; Prince & Felder, 2006). Samas peab silmas pidama, et progressiivsed õpetamismeetodid vastaksid õpilaste eale ning oleksid võimetekohased. Liiga keerulised ülesanded ei täida eesmärki ning lapsed ei õpi sedagi, mida traditsiooniliste meetodite rakendamisel oleks õppinud (Carpenter, 2006; Stull & Mayer, 2007).

Uurimuse eesmärk ja hüpoteesid

Teksti mõistmise oskus ning selle õpetamine koolis on olulise tähtsusega, kuna funktsionaalne lugemisoskus on vajalik enamikes ainetes edukalt hakkama saamiseks. Uurimustest on selgunud, et kõrgema teksti mõistmise oskuse saavutamiseks on oluline

kasutada peamiselt progressiivseid õpetamismeetodeid, sest need toetavad teksti süvalugemist ning töötlemist (Nie & Lau, 2010). Käesoleva uurimuse eesmärgiks oli selgitada välja, kuidas mõjutavad õpetajate õpetamismeetodid õpilaste tulemusi teksti analüüsimisel ning hindamisel. Töös analüüsiti 4. ja 5. klassi õpilaste teksti mõistmise oskust ning selle seoseid õpetajate eelistustega õpetamismeetodite valikul. Töö eesmärgist lähtuvalt püstitati viis hüpoteesi.

1. Bloomi kognitiivse taksonoomia järgi on hindamisoskus võrreldes analüüsisioskusega hierarhiliselt kõrgemal tasemel oskus (Krathwohl, 2002). Uurimused on näidanud, et Eesti õpilastele tekitab raskusi mõista teksti kõrgemal tasemel (Hennoste, 2013; Pandis, 2006; Tire et al., 2013). Samuti on leitud, et õpilaste analüüsisoskus on üldiselt paremini arenenud kui hindamisoskus (Basabara et al., 2013; Veeravagu et al., 2010). Seepärast oletati, et *õpilaste teksti analüüsimise oskus on parem kui hindamise oskus*.
2. Õpilaste lugemisoskuse areng on järjepidev protsess. Üldiselt õpilaste teksti mõistmise oskus paraneb aastatega (Angosto, et al., 2013; Eme et al., 2006; Law, 2008; Lynch et al., 2008; Seignouric & Ehrlich, 2005). Sellele toetudes püstitati hüpotees: *lapsed, kes oskavad teksti paremini analüüsida 4. klassis, oskavad seda paremini ka 5. klassis. Samuti eeldati positiivset seost õpilaste teksti hindamise oskuse vahel 4. ja 5. klassis*.
3. Õpilaste analüüsitasemel lugemisoskuse ja teksti peamõtte leidmise vahel on leitud positiivne seos (Wang, 2009). Seepärast oletati, et *lapsed, kes oskavad teksti paremini analüüsida, oskavad ka paremini leida tekstist peamõtet*.
4. On leitud, et õpetajad eelistavad järjest enam progressiivseid õpetamismeetodeid (Loogmaa et al., 2009; Nie & Lau, 2010; Uibu & Kikas, 2014; Uibu & Männamaa, 2014). Seepärast võis oletada, et *klassiõpetajad eelistavad emakeeletundides progressiivsete õpetamismeetodite kasutamist traditsioonilistele meetoditele, kuna progressiivsed meetodid annavad teksti mõistmise õpetamisel paremaid õpitulemusi*.
5. On leitud, et kõrgema taseme oskuste (sh analüüsimise ning hindamise oskuse) arendamiseks tuleb eelistada progressiivseid õpetamismeetodeid (Entwistle, 1998; Mayer, 2002). Samuti on leitud, et õpetajad, kes peavad õpitulemuste saavutamisel paremaks progressiivseid meetodeid, kasutavad suurema tõenäosusega ka ise neid tundides (OECD, 2009). Sellest tulenevalt oletati, et *õpilased, kelle õpetajad väärtustavad teksti mõistmise arendamisel*

progressiivseid õpetamismeetodeid, saavutavad teksti analüüsimisel ja peamõtte leidmisel paremaid tulemusi kui õpilased, kelle õpetajad eelistavad traditsioonilisi õpetamismeetodeid.

Metoodika

Valim

Magistritöös kasutatud andmed koguti projekti „Eesti põhikooli efektiivsus” (Toomela, 2010) raames. Uuringus osales 962 õpilast 30 Eesti üldhariduskoolist. Tagamaks võimalikult paljude eri tüüpi koolide osalemise uuringus, arvestati koolide valikul nende asukohta, kooli tüüpi (maakool, linnakool, gümnaasium, põhikool, alternatiivkool), klassikomplektide arvu koolis ning klassi suurust (2–27 õpilast). Samuti võeti valimi moodustamisel arvesse õpetajate vanus ning kogemus õpetajana töötamisel. Valimis osales kokku 16 maa- ja 14 linnakooli, neist 18 olid põhikoolid, 11 gümnaasiumid ning 1 algkool. Põhikoolidest olid kaks kooli alternatiivpedagoogikat praktiseerivad Waldorfkoolid (1 linna- ja 1 maakool).

Õpilaste uurimuses osalemiseks küsiti nende vanematelt kirjalikult luba. Need õpilased, kelle vanematelt luba ei saadud, eemaldati järgnevatest andmeanalüüsides. Mõned õpilased ei osalenud uuringus mõlemal aastal, kuna nad olid puudunud testimise ajal tunnist või olid siirdunud aasta jooksul teise kooli. Samuti ei osalenud mõlemal aastal uurimuses mõned õpetajad (18 õpetajat). Käesolevas magistritöös valiti analüüsimiseks välja ainult need õpilased ja õpetajad, kes osalesid uuringus mõlemal aastal. Nii kuulus magistritöö valimisse 606 õpilast ja 39 õpetajat 26 üldhariduskoolist. Kõiki õpilaste ning õpetajate andmeid analüüsiti anonüümselt.

Käesolevas uurimuses osalenud õpilaste keskmine vanus 4. klassi sügisel oli 10.00 aastat, SD = .36 ning 5. klassi sügisel 10.98 aastat, SD = .37. Õpetajate keskmine vanus 4. klassis oli 43.89 aastat, SD = 7.76. Kõige noorem õpetaja oli 28-aastane ja vanim 62-aastane (N = 38). Õpetajate keskmine õpetamiskogemus esimesel aastal oli 19.81 aastat, SD = 9.18. Maksimaalne õpetamiskogemus oli 40 ja minimaalne 2 aastat (N = 36). 5. klassis oli õpetajate keskmine vanus 44.63 aastat, SD = 7.81 ja õpetamiskogemus 20.89 aastat, SD = 10.09 (N = 38). Uurimuses osalenud õpetajatest valdav osa olid naised (94,9%).

Mõõtevahendid ja protseduur

Õpilaste kõrgema taseme lugemisoskuse hindamiseks kasutati uurimuses emakeele teste (autor Krista Uibu; vt Uibu & Männamaa, 2014; Uibu & Timm, 2014). Test koosnes lugemispalast ning selle kohta koostatud küsimustest. Lugemispalaks oli mõlemal aastal Ivan

Krõlovi valm „Haug”. 5. klassis oli valmi raskusastme suurendamiseks kahe salmi võrra täiendatud. Õpilaste teksti mõistmise oskuse mõõtmiseks oli testis kaks vabavastusega küsimust. Teksti hindamiseks ehk peamõtte leidmiseks paluti õpilastel kirjutada, mida õpetlikku nad loost leidsid. Õigeks loeti vastus, kui õpilane oskas tekstist välja tuua loo moraali (nt „Enne kui sa mingi otsuse vastu võtad tuleb see ikka läbi mõelda.”). Kui õpilane polnud osanud teksti hinnata (nt „Minu meelest õpetas see lugu uusi sõnu mulle.”) või oli kirjutanud loo moraali tekstile toetumata (nt „Ära soovi kellelegi halba.”), loeti tema vastus valeks. Analüüsioskuse hindamiseks pidid õpilased vastama küsimusele, miks loo tegelane (rebane) just nii käitus, nagu ta seda tegi. Kui õpilane mõistis, et rebane soovis haugi päästa, loeti tema vastus õigeks (nt „Kuna rebane teadis, et haug jääb jões elama.”). Kui õpilane ei saanud aru, et rebane soovis haugi päästa, loeti tema vastus valeks (nt „Rebase arvates oli poomine liiga ränk.”). Õpilaste vabavastuste kodeerimine mõlemal aastal oli selle magistritöö autori ülesandeks. Õpilaste vabavastused kodeeriti dihhotoomselt – vale (0) ja õige (1). Usaldusväärsuse tõstmiseks 10% õpilaste vastustest kodeeriti kaks korda ning koodid vaadati üle koos juhendajaga.

Õpetajate õpetamismeetodite eelistuste mõõtmiseks paluti õpetajatel kirjeldada, kuidas õpetamismeetodite valik mõjutab õpilaste paremaid tulemusi teksti mõistmisel. Õpetajate küsimustikus jättis osa õpetajatest õpetamismeetodite eelistuse küsimusele vastamata või polnud vastusest võimalik õpetaja õpetamismeetodi eelistust välja lugeda (nt „mõjutab”, „päris palju”) – 4. klassis 51,3% uuritavatest ning 5. klassis ei vastanud meetodite eelistuse küsimusele 38,5% õpetajatest.

Magistritöö autori ülesandeks oli õpetajate vabavastuste kodeerimine ja kategooriate loomine abduktiivsel meetodil (Cohen, Manion, Morrisoni 2007) ning tulemuste tõlgendamine. Kõigepealt vaadati läbi kõik õpetajate vastused ning loodi nende põhjal induktiivsel meetodil koodid (nt individualiseerimine, harjutamine). Seejärel uuriti teooriat ning sellest lähtuvalt loodi deduktiivselt kategooriad: 1) traditsioonilised õpetamismeetodid (harjutamine), 2) progressiivsed õpetamismeetodid (rühmatöö) ning 3) kombineeritud õpetamismeetod (valisid nii progressiivseid kui ka traditsioonilisi meetodeid). Usaldusväärsuse suurendamiseks vaadati koostöös juhendajaga õpetajate kodeerimine üle ning kooskõlastati koodide jagunemine kategooriateks.

Andmeanalüüsi meetodid

Õpilaste ja õpetajate vastuste analüüsimiseks tehti kõigepealt kirjeldavad analüüsid. Andmete analüüsil kasutati programme *Microsoft Office Excel 2010* ja *SPSS versiooni 20*.

Õpilaste erinevate tekstimõistmisoskuste võrdlemiseks kasutati mitteparameetrilist Wilcoxon'i testi, kuna paarivalimi puhul võrreldi kahte tunnust (õpilaste analüüsi- ja hindamisoskust), mis asusid järjestikaskaalal. Seoste leidmiseks õpilaste teksti analüüsimise oskuse, aga ka hindamise oskuse vahel 4. ja 5. klassis ning teksti analüüsi- ja hindamisoskuse omavahelise seose leidmiseks 4. ja 5. klassis kasutati Spearmani korrelatsioonikordajat, kuna kõik mõõdetud tunnused asusid järjestikaskaalal. Seose tugevuse hindamisel võeti aluseks Cohen jt (2007) väärtused, kus nõrk seos on $< \text{kui } .35$, mõõdukas seos vahemikus $.35\text{--}.60$, tugev seos jääb vahemikku $.60\text{--}.85$ ning kindel seos on $> \text{kui } .85$. Õpetajate õpetamismeetodite eelistuste võrdlemiseks kasutati hii-ruut testi, kuna võrreldavad rühmad olid sõltumatud. Võrdlemaks erinevate õpetamismeetodite eelistustega õpetajate õpilasi keskmiste tulemuste põhjal, kasutati Kruskal-Wallise testi, sest tunnused paiknesid järjestikaskaalal, valim oli sõltumatu ning võrdluses oli rohkem kui kaks rühma.

Tulemused

Esiteks tehti kirjeldavad analüüsid, et selgitada välja õpilaste analüüsi- ja hindamisoskus ning nende muutus kahe klassi võrdluses. Tabelis 1 on esitatud arvuliselt ning protsentuaalselt, kui palju oli õpilasi, kes vastasid 4. ja 5. klassi analüüsi- ja hindamisülesandele õigesti ning valesti.

Tabel 1. Analüüsi- ja hindamisülesandele õigesti ja valesti vastanud õpilaste arv ning osakaal 4. ja 5. klassis

	Analüüsi-oskus				Hindamisoskus			
	4. klass		5. klass		4. klass		5. klass	
Vastus	N = 606		N = 606		N = 606		N = 606	
Vale	439	72.40%	350	57.80%	472	77.90%	416	68.60%
Õige	167	27.60%	256	42.20%	134	22.10%	190	31.40%

Selgus, et vähem kui pooled uuritavatest oskasid nii 4. kui ka 5. klassis lahendada analüüsi- ja hindamisülesannet. Kui 4. klassis oskas teksti analüüsida ja hinnata alla 30% õpilastest, siis 5. klassis oskas seda pisut rohkem kui 40% õpilastest. Teksti hinnata oskas 4. klassis umbes 1/5 õpilastest ja 5. klassis natuke üle 30% õpilastest.

Õpilaste teksti analüüsi- ja hindamisoskuse võrdlemiseks kasutati mitteparameetrilist Wilcoxon'i testi. Testitulemused näitasid, et nii 4. kui ka 5. klassis oli õpilaste analüüsi-oskus statistiliselt oluliselt kõrgem kui hindamisoskus, 4. klassis: $Z = -2.38$, $p = .02$; 5. klassis: $Z = -$

4.43, $p < .001$. Seega leidis kinnitust esimene hüpotees: õpilaste analüüsioskus oli hindamisoskusest statistiliselt oluliselt kõrgem mõlemas klassis.

Teine hüpotees oli, et õpilaste analüüsioskus 4. klassis seostub nende analüüsioskusega 5. klassis. Samuti eeldati, et õpilaste hindamisoskus 4. klassis seostub nende hindamisoskusega 5. klassis. Seoste leidmiseks kasutati Spearmani astakorrelatsiooni kordajat. Leiti statistiliselt oluline nõrk positiivne seos 4. ja 5. klassi teksti analüüsioskuse vahel, $\rho = .26$, $p < .001$. Ka õpilaste hindamisoskuse puhul leiti statistiliselt oluline, kuid nõrk positiivne seos 4. ja 5. klassi tulemuste vahel, $\rho = .17$, $p < .001$. Seega leidis kinnitust hüpotees, et õpilased, kes oskasid paremini teksti analüüsida 4. klassis, oskasid seda paremini ka 5. klassis. Samuti leiti, et lapsed, kes oskasid teksti paremini hinnata 4. klassis, oskasid seda paremini teha 5. klassis.

Kolmandaks hinnati seoseid õpilaste 4. ja 5. klassi teksti analüüsi- ja hindamisoskuse vahel. Leiti, et 4. klassis oli statistiliselt oluline, kuid nõrk positiivne seos õpilaste teksti analüüsi- ja hindamisoskuse vahel, $\rho = .15$, $p < .001$. 5. klassi õpilaste teksti analüüsi- ja hindamisoskuse vahel leiti samuti statistiliselt oluline nõrk positiivne seos, $\rho = .23$, $p < .001$. Kinnitust leidis hüpotees, et lapsed, kelle teksti analüüsimise oskus oli parem, oskasid paremini anda ka teksti kohta hinnanguid.

Neljandaks analüüsiti klassiõpetajate õpetamismeetodite kasutamist. Kõigepealt selgitati välja õpetajate õpetamismeetodite eelistused 4. ja 5. klassis (vt tabel 2). Selgus, et 4. klassis eelistas 30,8% ning 5. klassis 43,6% õpetajatest kasutada õpetamismeetodeid kombineeritult. Ainult progressiivseid õpetamismeetodeid pidas mõlemal aastal õpilaste paremate õpitulemuste saavutamisel vajalikuks 17,9% õpetajatest. Traditsiooniliste meetodite selget eelistust ei ilmnunud kummalgi aastal ühegi õpetaja vastustest.

Tabel 2. Õpetajate eelistused õpetamismeetodite suhtes 4. ja 5. klassis

	4. klass	5. klass
Õpetamismeetodi eelistus	N = 39	N = 39
Traditsioonilised	0 0%	0 0%
Progressiivsed	7 17.90%	7 17.90%
Kombineeritud	12 30.80%	17 43.60%
Ei valinud	20 51.30%	15 38.50%

Õpetajate õpetamismeetodite eelistuste võrdlemiseks tehti hii-ruut test. Kuna uuringus osalenud õpetajatest mitte keegi ei eelistanud kummalgi aastal üksnes traditsioonilisi

meetodeid, siis võrreldi õpetajaid, kes eelistasid õpetamisel kasutada kombineeritud ning progressiivseid meetodeid. Selgus, et statistiliselt oluliselt rohkem õpetajaid pidas 4. klassis õpilaste paremate õpitulemuste saavutamisel olulisemaks kombineeritud meetodeid kui progressiivseid meetodeid, $\chi^2 = 3.79$, $df = 1$, $p = .05$. Samuti leiti, et 5. klassis oli õpetajate eelistus kombineeritud meetodite kasutamise osas statistiliselt oluliselt suurem, võrreldes progressiivsete meetodite eelistusega, $\chi^2 = 6.59$, $df = 1$, $p = .01$. Seega ei leidnud kinnitust viies hüpotees, et klassiõpetajad eelistavad õpilaste teksti mõistmise õpetamisel parimaks progressiivseid meetodeid.

Viiendaks oletati, et progressiivseid õpetamismeetodeid eelistavate õpetajate õpilaste tulemused teksti mõistmises on paremad kui traditsioonilisi õpetamismeetodeid eelistavate õpetajate õpilaste tulemused. Kuna uurimuses osalenud õpetajatest ükski ei pidanud tulemuslikuks ainult traditsiooniliste õpetamismeetodite kasutamist, siis võrreldi progressiivseid meetodeid eelistanud õpetajate õpilaste tulemusi kombineeritud meetodeid eelistanud õpetajate laste tulemustega. Selleks kasutati Kruskal-Wallise testi. Selgus, et progressiivseid õpetamismeetodeid eelistanud õpetajate õpilaste keskmised tulemused 4. ja 5. klassis nii teksti analüüsimisel kui ka hindamisel polnud statistiliselt oluliselt erinevad, võrreldes kombineeritud õpetamismeetodeid eelistanud õpetajate õpilaste keskmiste tulemustega, $p > .05$. Hüpotees ei leidnud kinnitust.

Arutelu

Käesolevas magistritöös analüüsiti 4. ja 5. klassi õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise oskust ning nende klassiõpetajate eelistusi õpetamismeetodite kasutamises. Sarnaselt varasemate uurimustega leiti, et kõrgema taseme teksti mõistmise oskusega õpilasi oli 4. ja 5. klassis alla 50% (vrd Tire et al., 2013; Veeravagu et al., 2010). Samuti leiti kooskõla varasemate uurimustega, mis näitasid, et vanema klassis oskasid õpilased teksti analüüsida ja hinnata statistiliselt oluliselt paremini kui nooremas klassis (Angosto et al., 2013; Law, 2008; Lynch et al., 2008). Selgus, et õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise vahel oli statistiliselt oluline seos: teksti paremini analüüsinud õpilane oskas teksti paremini ka hinnata. Samuti leiti kahel järjestikul aastal seos õpilaste oskuste vahel teksti analüüsida ja hinnata: 4. klassis teksti paremini analüüsinud õpilane oskas teksti paremini analüüsida ka 5. klassis. Sama kehtis õpilaste hindamisoskuse kohta. Vastupidiselt oodatule ei erinenud aga erinevate õpetamismeetodite eelistusega õpetajate õpilased oma teksti analüüsimise ja hindamise oskuste poolest.

Õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise oskus

Esiteks võrreldi õpilaste teksti analüüsimise ning hindamise oskust. Selgus, et nii 4. kui ka 5. klassis oskasid õpilased analüüsida loetud teksti oluliselt paremini kui leida teksti peamõtet ehk seda hinnata. Analüüsioskus on Bloomi kognitiivse taksonoomia järgi madalama kategooria oskus kui hindamisoskus (Krathwohl, 2002). Ka lugemisoskuste tasemete jaotuses asub analüüsioskus madalamal ning hindamisoskus kõrgemal, kriitilise lugemisoskuse tasemel (NAEP, 2008). Lugejalt nõuab teksti analüüsimine madalama astme kognitiivsete ja keeleliste oskuste rakendamist kui teksti hindamine. Analüüsitaseme puhul on esmatähtis oskus siduda erinevad lõigud tervikuks, leida lõikude peamõtte ning rakendada taustateadmisi (Butcher & Kintsch, 2012; Eason et al. 2012; Kibui, 2012). Hindamine nõuab lugejalt aga lugemisprotsessis kõige kõrgema taseme oskuste rakendamist: teksti kriitilist hindamist, autori arvamuse väljaselgitamist ning oma arvamusega seostamist (Fountas & Pinnell, 2012; Kaplan, 2013). Seega on magistritöö uurimuse tulemus kooskõlas varasemate uurimustega, millest on selgunud, et õpilased sooritavad madalama astme kognitiivseid oskusi nõudvaid ülesandeid oluliselt paremini kui kõrgema astme ülesandeid (Kaplan, 2013; Uibu & Männamaa, 2014; Van den Broek et al., 2003; Veeravagu et al., 2010).

Järgnevalt eeldati, et 4. ja 5. klassi õpilaste analüüsioskuse ja hindamisoskuse vahel on olulised seosed. Leiti, et nendel õpilastel, kelle analüüsioskus oli 4. klassis parem, oli see parem ka 5. klassis. Samuti leiti, et õpilased, kes oskasid 4. klassis paremini tekstist peamõtet leida, oskasid seda paremini ka 5. klassis. Sellised tulemused olid kooskõlas eelnevate uuringute tulemustega. Lugemisoskuse muutus on järjepidev protsess (Eme et al., 2006; Law, 2008; Lynch et al., 2008; Seigneuric & Ehrlich, 2005). Ajaga arenevad ja kasvavad õpilaste töömälu maht, seoses sellega ka üldteadmised. See tähendab, et vanemad lapsed on võimelised tegema loetu kohta sisukamaid järeldusi ning teksti paremini seostama ja hindama (Lynch et al., 2008). Samas on leitud, et õpilastel on kalduvus kuuluda erinevates klassides samasse tekstimõistmise kategooriasse, st mõista loetut kas paremini või halvemini võrreldes eakaaslastega (Uibu & Männamaa, 2014). Olles kehv tekstimõistja, või vastupidi, oskuslik lugeja 4. klassis, on suur tõenäosus olla seda ka 5. klassis. Aja jooksul õpilaste puudused teksti mõistmise oskustes süvenevad, mistõttu tuleks õpetajatel oma õpilasi tekstidega töötamise ajal jälgida. Puuduste ilmnemisel peaksid õpetajad välja selgitama, mis on oskamatus põhjus ning vajadusel individualiseerima õppetööd, aitamaks vähendada õpilaste probleeme teksti mõistmisel.

Seejärel analüüsiti seoseid õpilaste teksti analüüsimise ja hindamise oskuste vahel. Leiti, et need õpilased, kes oskasid teksti paremini analüüsida, oskasid teksti paremini ka hinnata.

Ka varasemad uurimused kinnitavad seost õpilaste teksti analüüsioskuse ja hindamisoskuse vahel (Wang, 2009). Põhjus võib olla selles, et kõrgema taseme teksti mõistmise oskuse ehk hindamisoskuse puhul on tarvis lisaks teksti hindamisele osata siduda tekst tervikuks, teha järeldusi ning vallata teksti analüüsimiseks vajalikke protsesse (Basabara et al., 2013). Teisisõnu, teksti hindamisel on vaja osata seda eelnevalt analüüsida.

Õpetajate õpetamismeetodite eelistused

Magistritöös selgitati välja õpetajate hinnangud õpetamismeetodite kasutamise kohta. Erinevalt oodatust, et enamik õpetajatest eelistab progressiivseid õpetamismeetodeid traditsioonilistele, leiti õpetajate eelistusi analüüsides, et suur osa vastanutest valis õpetamiseks kombineeritud lähenemise. Õpetajad pidasid õpilaste paremate õpitulemuste saavutamiseks oluliseks kasutada erinevaid õpetamismeetodeid: nii progressiivseid kui ka traditsioonilisi meetodeid koos. Mõlemal aastal oli vaid seitse õpetajat, kelle hinnangul andis paremaid õpitulemusi progressiivsete meetodite kasutamine. Ainult traditsiooniliste õpetamismeetodite eelistajaid õpetajate hulgas ei olnud. Samas oli mõlemal aastal palju õpetajaid, kes jätsid küsimusele vastamata või pidasid õpetamismeetoditest olulisemaks õpilaste motiveerimist. Põhjuseks võib olla see, et õpetamismeetodite eelistuste väljaselgitamiseks kasutati vabavastustega küsimusi, millele vastamine nõuab vastajalt suuremat pingutust, võrreldes Likerti skaalal oma seisukoha väljendamise või valikvastustega küsimustele vastamisega. Edaspidistes uurimustes võiks vabavastustega küsimuste kõrval kasutada õpetajate meetodite eelistuste uurimiseks ka valikvastustega küsimusi, kuna neile on lihtsam, kiirem ja ka mugavam vastata.

Selles uurimuses osalenud klassiõpetajate progressiivsete ning kombineeritud õpetamismeetodite eelistus traditsiooniliste meetodite osas on kooskõlas varasemate uurimustega (OECD, 2009; Uibu & Kikas, 2014). Teises kooliastmes suureneb õpilaste teise (analüüsiva ja järeldava) ning kolmanda (hindava ja kriitilise) teksti mõistmise taseme kasutamise osakaal, võrreldes esimese taseme, st elementaarse lugemisoskuse kasutamisega. Õpilaste analüüsi ja kriitilise lugemise oskuste arendamine nõuab enam progressiivsete meetodite kasutamist. Traditsiooniliste meetodite (nt harjutamise, kordamise ja päheõppimise) kasutamine võib aga aidata noorematel ning kehvema teksti mõistmisega õpilastel arendada teksti mõistmiseks vajalikku sõnavara mahtu, lugemissoravust ja õigete teksti mõistmise strateegiate valimist. Traditsiooniliste õpetamismeetodite kasutamine teksti mõistmisel on vaid vahend kõrgema taseme oskuste õpetamiseks, mitte eesmärk omaette (Mayer, 2002). Seetõttu võisid uurimuses osalenud klassiõpetajad eelistada õpilaste paremate teksti

mõistmise tulemuste saavutamiseks nii traditsioonilisi kui ka progressiivseid õpetamismeetodeid kombineeritult.

Põhjus, miks uurimuses osalenud klassiõpetajad ei pidanud õpilaste teksti mõistmise arendamisel oluliseks ainult traditsioonilisi meetodeid, vaid eelistasid enim kombineeritud meetodeid, võib peituda Põhikooli riikliku õppekava (2011) rakendamises, mis väärtustab õpetamisel progressiivsete õpetamismeetodite kasutamist. Teisest küljest võib õpetamismeetodite kombineeritud valiku põhjuseks olla ülekoormatud õppkava. Progressiivsete meetodite kasutamine on üldiselt ajamahukam, võrreldes traditsiooniliste meetoditega. Seetõttu võivad paljud õpetajad aja kokkuhoiu mõttes kasutada progressiivsete õpetamismeetodite kõrval ka traditsioonilisi meetodeid (Uibu & Kikas, 2014).

Õpilaste tekstimõistmine erinevates õpetaja gruppides

Magistritöös analüüsiti traditsioonilisi õpetamismeetodeid eelistanud õpetajate laste teksti mõistmise tulemusi progressiivseid meetodeid eelistanud õpetajate laste tulemustega. Uurimusest selgus, et ükski õpetaja ei pidanud õpilaste teksti mõistmise oskuste arendamisel parimaks üksnes traditsiooniliste õpetamismeetodite kasutamist. Seetõttu võrreldi kombineeritud õpetamismeetodeid eelistanud õpetajate lapsi progressiivseid meetodeid eelistanud õpetajate õpilastega. Selgus, et mõlema grupi õpetajate õpilaste teksti mõistmise tulemused ei olnud statistiliselt oluliselt erinevad.

Üheks põhjuseks, miks erinevate õpetamismeetodite eelistustega õpetajate õpilaste teksti mõistmise oskused käesolevas uurimuses ei erinenud, võis olla, et uurimuses osalenud õpetajatest ükski ei väitnud end olevat ainult traditsiooniliste õpetamismeetodite eelistaja. Seetõttu ei olnud võimalik võrrelda kaht täiesti erineva meetodi eelistusega gruppi (progressiivseid vrd traditsioonilisi). Käesolevas uurimuses oli võimalik võrrelda kombineeritud meetodeid eelistanud õpetajate laste tulemusi progressiivseid meetodeid eelistanud õpetajate õpilaste teksti mõistmise tulemustega. Varasemates Eestis tehtud uurimustes on aga leitud, et need õpetajad, kes eelistavad õpetamisel progressiivseid meetodeid, võivad suure tõenäosusega kasutada õpetamismeetodeid kombineeritult, st eelistades küll progressiivseid õpetamismeetodeid, ei välistata traditsiooniliste meetodite kasutamist (Loogma et al., 2009). Seetõttu võisidki nende kahe grupi õpetajate (progressiivsete meetodite ja kombineeritud meetodite eelistajad) õpilaste teksti mõistmise oskused olla suhteliselt sarnased.

Teiseks põhjuseks võis olla, et õpetajad polnud oma õpetamismeetodite eelistuste kirjeldamisel väga täpsed või vastasid liiga üldistavalt. See tähendab, et edaspidistes

uurimustes tuleks uurida õpetajate õpetamismeetodite eelistusi täpsemalt, kasutades konkreetseid valikvastustega küsimusi. Samuti tuleks õpetajate õpetamismeetodite kasutamist jälgida õppetegevuse käigus.

Piirangud ja järeldused

Uurimusel olid ka mõningad piirangud. Esiteks, õpetajate õpetamismeetodite eelistuse uurimine põhines õpetajate endi hinnanguil. Edaspidi oleks vajalik läbi viia õpetajate tegevuse vaatlemine emakeeletundides ning võrrelda õpetajate hinnanguid nende tegeliku praktikaga. Samuti jättis suur hulk õpetajatest vastamata õpetamismeetodeid puudutavale küsimusele, mistõttu oli raske hinnata õpetajate õpetamismeetodite eelistust ning võrrelda nende õpetajate laste tulemusi. Edasistes uurimustes võiks kasutada õpetajate õpetamismeetodite eelistuste väljaselgitamiseks lisaks vabavastustega küsimustele ka valikvastustega küsimusi. Samuti tuleks uurida, milliseid meetodeid ja missugustel õpieesmärkidel õpetajad kasutavad. See annaks parema ülevaate, missugused õpetamismeetodid on õpetajate hinnangul parimad õpilaste erinevate teksti mõistmise oskuste arendamiseks. Lisaks on varasematest uurimustest selgunud, et poiste ja tüdrukute areng on üldiselt, aga ka teksti mõistmises erinev (Pandis, 2006; Tire et al., 2013). Seepärast võiks tulevikus võrrelda poiste ja tüdrukute teksti analüüsamise ja hindamise oskust eraldi.

Kokkuvõtteks, magistritöö tulemusi saavad õpetajad arvestada oma igapäevases töös. Töö autori soovitus õpetajatele oleks, et suuremat tähelepanu võiks pöörata õpilaste kõrgema taseme teksti mõistmise arendamisele, st teksti analüüsamise ja hindamisoskuse õpetamisele ja arendamisele. Samuti tuleks meetodite valikul jälgida, milleks need meetodid sobivad ja mida nendega arendada või õpetada tahetakse. Õpilaste teksti mõistmise kontrollimisel tuleks kasutada kõrgema taseme teksti mõistmist mõõtvaid ülesandeid (nt teksti analüüsimist ja hindamist, kokkuvõtte tegemist ja selgitamist). Seda võiks arvestada nii õppetunnis kui ka riiklike tasemetööde koostamisel.

Tänuõnad

Magistritöös kasutatud andmed koguti projekti „Eesti põhikooli efektiivsus” raames. Tänan projekti autoreid võimaluse eest kasutada kogutud andmeid, samuti tänan uuringus osalenud õpilasi ja õpetajaid. Suured tänud kuuluvad ka minu perekonnale mõistva ja toetava suhtumise eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Kasutatud kirjandus

- Angosto, A., Sánchez, P., Álvarez, M., Cuevas, I., & León, J. A. (2013). Evidence for top-down processing in reading comprehension of children. *Psicologia Educativa*, 19, 83–88.
- Basabara, D., Yovanoff, P., Alonzo, J., & Tindal, G. (2013). Examining the structure of reading comprehension: do literal, inferential, and evaluative comprehension truly exist? *Read Writ*, 26, 349–379.
- Beausaert, S. A. J., Segers, M. S. R., & Wiltink, D. P. A. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective. *Educational Research*, 55(1), 1–15.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137–164.
- Brandão, A. C. P., & Oakhill, J. (2005). „How do you know this answer?” – Children's use of text data and general knowledge in story comprehension. *Reading and Writing*, 18, 687–713.
- Butcher, K. R., & Kintsch, W. (2012). Text comprehension and discourse processing. In I. B. Weiner, A. F. Healy, & R. W. Proctor (Eds.), *Handbook of Psychology, Experimental Psychology* (2nd ed.) (pp. 578–605). Somerset, NJ, USA: Wiley.
- Cain, K. (2009). Making sense of text: skills that support text comprehension and its development. *Perspectives on Language and Literacy*, 11–14.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31–42.
- Carpenter, J. M. (2006). Effective teaching methods for large classes. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, 24(29), 13–23.
- Choo, T. O. L., Eng, T. K., Ahmad, N. (2011). Effects of reciprocal teaching strategies on reading comprehension. *The Reading Matrix*, 11(2), 140–149.
- Clarke, P. J., Truelove, E., & Hulme, C. (2013). *Developing Reading Comprehension* (pp. 1–11). Somerset, NJ, USA: Wiley.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). London, New York: Routledge.
- Cutting, L. E., Materek, A., Cole, C. A. S., Levine, T. M., & Mahone, E. M. (2009). Effects of fluency, oral language, and executive function on reading comprehension performance. *Ann. of Dyslexia*, 59, 34–54.

- Eason, S. H., Golberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader – text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 515–528.
- Elosúa, M. R., Garcia-Madruga, J. A., Vila, J. O., Gómez-Veiga, I., & Gil, L. (2013). Improving reading comprehension: From metacognitive intervention on strategies to the intervention on working memory executive processes. *Universitas Psychologica*, 12(5), 2–35.
- Eme, E., Puustinen, M., & Coutelet, B. (2006). Individual and developmental differences in reading monitoring: When and how do children evaluate their comprehension? *European Journal of Psychology of Education*, XXI(1), 91–115.
- Entwistle, N. (1998). *Styles of learning and teaching* (pp. 225–257). Oxon: David Fulton Publishers.
- Farrall, M. L. (2012). *Reading assessment: linking language, literacy, and cognition* (pp. 233–258). Somerset, NJ, USA: Wiley.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2012). Guided reading. The romance and the reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268–284.
- Geva, E., & Farnia, F. (2011). Developmental changes in the nature of language proficiency and reading fluency paint a more complex view of reading comprehension in ELL an EL1. *Read Writ*, 25, 1819–1845.
- Hennoste, M. (2013). Eesti keele 3. klassi üleriigilise tasemetöö tulemused 2013. Külastatud aadressil http://www.innove.ee/UserFiles/Tasemet%C3%B6%C3%B6d/2013/Eesti%20keel/2013_aasta_3_klassi_eesti_keeles_tasemetoost.pdf.
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 25(2), 483–507.
- Kaplan, D. (2013). Development of reading comprehension from middle childhood to adolescence. *Written Language & Literacy*, 16(2), 208–240.
- Kibui, A. W. (2012). *Reading and Comprehension in the African Context: A Cognitive Enquiry* (pp. 13–71). Limuru, KEN: Zapf Chancery Publishers Africa Ltd.
- Kintsch, W. (2004). The Construction-Integration Model of Text Comprehension and Its Implications for Instruction. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed.) (pp. 1270–1328). Newark: International Reading Association.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationship of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321.

- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4), 212-218.
- Law, Y.-K. (2008). Chinese children's constructive activity and text comprehension. *Journal of Research in reading*, 31(4), 379-403.
- Loogma, K., Ruus, V.-R., Talts, L., & Poom-Valickis, K. (2009). *Õpetaja professionaalsus ning tõhusama õpetamis- ja õppimiskeskkonna loomine. OECD rahvusvahelise õpetamise ja õppimise uuringu TALIS tulemused*. Tallinn: Tallinna Ülikooli haridusuuringute keskus.
- Lubawski, M., & Sheehan, C. (2010). *Reading comprehension across different genres: An action research study*. Lesley University. Cambridge.
- Lynch, J. S., Van den Broek, P., Kremer, K. E., Kendeo, P., White, M. J., & Lorch, E. P. (2008). The development of narrative comprehension and its relation to other early reading skills. *Reading Psychology*, 29, 327-365.
- Mayer, R. E. (2002). Rote versus meaningful learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232.
- Michel, N., Cater III, J. J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 20(4), 397-418.
- National Assessment Governing Board U.S. Department of Education (2008). *Reading Framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*. Washington: U. S. Department of Education.
- Nie, Y., & Lau, S. (2010). Differential relations of constructivist and didactic instruction to students' cognition, motivation, and achievement. *Learning and Instruction*, 20, 411-423.
- O'Connor, R. E., Swanson, H. L., & Geraghty, C. (2010). Improvement in reading rate under independent and difficult text levels: influences on word and comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 102(1), 1-19.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Teaching and Learning International Survey. OECD.
- Opdenakker, M.-C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1-21.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2008). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Pandis, M. (Koost.). (2006). 3. klassi eesti ja vene keele tasemetöö. Külastatud aadressil http://www.ekk.edu.ee/statistika/tasemetqqd/tasemetood_3kl_%20analuuus.pdf.

- Pečjak, S., Podlesek, A., & Pirc, T. (2011). Model of reading comprehension for 5th grade students. *Studia Psychologica*, 23(1), 53–67.
- Prince, M. J., & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education* 95(2), 123–138.
- Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Vabariigi Valitsuse 06. jaanuari 2011. a määrus nr 1. Külastatud aadressil <https://www.riigiteataja.ee/akt/114012011001?leiaKehtiv>.
- Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Cziko, C. (2012). *Reading for Understanding: How Reading Apprenticeship Improves Disciplinary Learning in Secondary and College Classroom* (2nd ed.) (pp. 17–55). Hoboken, NJ, USA: Wiley.
- Seigneuric, A., & Ehrlich, M.-F. (2005). Contribution of working memory capacity to children's reading comprehension: A longitudinal investigation. *Reading and Writing*, 18, 617–656.
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, 15, 232–246.
- Shanahan, T., Fisher, D., & Frey, N. (2012). The challenge of challenging text. *Educational Leadership* 69(6), 58–62.
- Slavich, G. M., & Zimbardo, P. G. (2012). Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. *Educ Psychol Rev*, 24, 569–608.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension* (pp. 19–28). Santa monica, CA, USA: RAND Corporation.
- Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 808–820.
- Tire, G., Lepmann, T., Jukk, H., Puksand, H., Henno, I., Lindemann, K., Kitsing, M., Täht, K., & Lorenz, B. (2013). *PISA 2012 Eesti tulemused. Eesti 15aastaste õpilaste teadmised ja oskused matemaatikas, funktsionaalses lugemises, ja loodusteadustes* (lk 68–88). Külastatud aadressil http://issuu.com/innove/docs/pisa_2012_eesti_tulemused_2?e=2411359/5896292.
- Toomela, A. (Ed.). (2010). *Systemic Person-Oriented Study of Child Development in Early Primary School*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Uibu, K. (2010). *Teachers' roles, instructional approaches and teaching practices in the social-cultural context* (lk 47–69). Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and Authoritarian inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3–13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42(1), 5–22.

- Uibu, K., Kikas, E., & Tropp, K. (2011). Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 91–111.
- Uibu, K., & Männamaa, M. (2014). Õpetamistegevused ja õpilaste tekstimõistmine üleminekul esimesest kooliastmest teise astmesse. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2(1), 96–131.
- Uibu, K., & Timm, M. (2014). Word semantic and text comprehension at basic school: Results of longitudinal study. *Literacy and Teaching Writing in a Multilingual Environment*. Tallinn: Tallinna Ülikool.
- Van den Broek, P., Lynch, J. S., Naslund, J., Ievers-Landis, C. E., & Verduin, K. (2003). The development of comprehension of main ideas in narratives: evidence from the selection of titles. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 707–718.
- Veeravagu, J., Muthusamy, C., Marimuthu, R., & Michael, A. S. (2010). Using Bloom's taxonomy to gauge students' reading comprehension performance. *Canadian Social Science*, 6(3), 205–212.
- Vin-Mbah, F. I. (2012). Learning and teaching methodology. *Journal of Educational and Social Research*, 2(4), 111–118.
- Wang, D. (2009). Factors affecting the comprehension of global and local main idea. *Journal of College Reading and Learning*, 39(2), 34–52.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching : Five Key Changes to Practice (2nd ed.)* (pp. 59–98). Somerset, NJ, USA: Jossey-Bass.
- Wolfe, M. B. W., & Goldman, S. R. (2005). Relations between adolescents' text processing and reasoning. *Cognition and Instruction*, 23(4), 467–502.
- Woolley, G., (2010). Developing reading comprehension: combining visual and verbal cognitive processes. *Australian Journal of Language and Literacy*, 33(2), 108–125.
- Yildirim, K., Yildiz, M., & Ates, S. (2011). Is vocabulary a strong variable predicting reading comprehension and does the prediction degree of vocabulary vary account to text type. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1541–1547.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Triinu Kärbla

(sünnikuupäev: 09.06.1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Õpilaste teksti mõistmine ja klassiõpetajate õpetamismeetodid 4. ja 5. klassis“, mille juhendaja on Krista Uibu,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus 19.05.2014